کاظمی، صدیقه؛ امین خندقی، مقصود؛ به پژوه، احمد؛ غنایی چمن آباد، علی (۱۳۹۲). پارادایم‌های حاکم بر تربیت ویژه از منظر جامعه‌شناسی علم. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*،۳ (۱)، ۱۳۶-۱۱۱.

پارادایم‌های حاکم بر تربیت ویژه از منظر جامعه‌شناسی علم[1]

صدیقه کاظمی[2]، مقصود امین خندقی[3]، احمد به پژوه[4]، علی غنایی چمن‌آباد[5]

تاریخ دریافت: ۹۲/۱/۲۶ تاریخ پذیرش: ۹۲/۸/۱۴

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی پارادایم های حاکم بر تربیت ویژه از منظر جامعه‌شناسی علم می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش تحلیل تطبیقی بهره گرفته شد. با این توضیح که به دلیل اثرگذاری پارادایم علمی حاکم بر هر رشته علمی بر صاحب‌نظران، نظریه‌ها و تحول‌های علمی موجود در آن رشته، جریان شناسی کلان پارادایمی در هر رشته از اهمیت برخوردار است. لذا، این مطالعه با هدف جریان شناسی کلان تغییرات و شکل گیری پارادایم‌ها در حوزه تربیت ویژه/ آموزش و پرورش ویژه به توصیف، دسته بندی، تحلیل و ارزیابی پارادایم‌های شناسایی شده موجود در این رشته توسط صاحب‌نظران، پرداخته است. سپس، با انتخاب یکی از این دسته‌بندی‌ها، تغییر و تحول‌های پارادایمی شکل گرفته در چهار مرحله پیش‌پارادایم، نرمال، بحران و انقلاب از منظر جامعه‌شناسی علمی کوهنی مورد بررسی قرار گرفت.

واژه های کلیدی: *پیش‌پارادایم، پارادایم، تربیت ویژه، آموزش و پرورش ویژه، ناتوانی، نظریه*

---

[1]. این مقاله از رساله دکتری خانم صدیقه کاظمی استخراج شده است.

۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد، Kazemisahar92@yahoo.com

۳ . دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

۴ . استاد دانشگاه تهران

۵. استادیار دانشگاه فردوسی مشهد

مقدمه

مکتب جامعه‌شناختی علم[۱]، با رهبری کوهن[۲]، در سال ۱۹۶۰ شروع شد و تا امروز در حوزه‌های مختلف، به ویژه رشته‌های علوم انسانی مورد توجه قرار گرفته است. این مکتب بر تاریخ علم و توجه به رشد تاریخی جوامع علمی و جامعه‌شناسی علم به جای منطق و تحلیل منطقی علم تکیه دارد. از منظر این مکتب، دانشمندان هر علمی سازندگان جوّ علمی هر مقطعی از تاریخ هستند و هر دانشمند جدیدی هم که قصد پژوهش داشته باشد، باید در این فضا فعالیت کند. مفهوم جامعه‌شناسی علم و هدف و غایت آن از نظر کوهن، به نوعی اقتباس نظری از مفهوم‌های اصلی در ایجاد تحول و انقلاب‌های اجتماعی در حوزه‌های علمی و تبیین تحولات علمی با مفهوم‌های عاریت گرفته شده از علوم اجتماعی است. بزرگ‌ترین شعار این مکتب «پارادایم علمی»[۳] است. اگر چه تعریف‌های متعددی از پارادایم طرح شده است (شوتز و هاچ[۴]، ۱۹۹۵). به طور کلی، منظور کوهن از پارادایم، الگوهای کلان فکری حاکم بر یک جامعه علمی است. به زعم کوهن (۱۹۷۰) پارادایم، مجموعه‌ای از باورها و پیش‌فرض‌های بنیادی است که در هستی‌شناسی، شناخت‌شناسی و روش‌شناسی متجلی می‌شود و راهنمای کنشی افراد در زندگی شخصی و علمی است (بابیچ[۵]، ۲۰۰۳). از نظر کوهن کسانی که به پارادایم‌های مشترک متعهدند، نسبت به قواعد و استانداردهای مشابهی در پژوهش و علم پایبندند. این پایبندی و اجماع آشکار ناشی از آن، پیش شرط‌های علم بهنجار[۶]، یعنی پیدایش و دوام یک سنت پژوهشی ویژه به شمار می‌آیند (کوهن، ۱۳۸۳، ۹۵).

کوهن، در کتاب مشهور خود با عنوان «*ساختار انقلاب‌های علمی*[۷]» مراحل مختلف سیر و تحول جوامع علمی را توصیف می‌کند. او از ساختار انقلاب‌های اجتماعی برای کشف مراحل انقلاب‌های علمی الگوبرداری کرده و با بسط آن به جوامع علمی به توضیح پارادایم‌های موجود در علوم و نحوه تحول آن‌ها می‌پردازد. به زعم کوهن، همان‌گونه که جوامع دارای ساختاری اجتماعی[۸] هستند، در جوامع علمی نیز

---

۱. sociological school

۲. Kuhn

۳. scientific paradigm

۴. Schuts & Hatch

۵. Babich

۶. علم بهنجار به معنای پژوهشی است که به شکل استواری بر شالوده یک یا چند دستاورد علمی پیشین بنا شده است. دستاوردهایی که برخی از جامعه‌های علمی در برهه ای از زمان، آنها را به مثابه بنیاد عمل آینده خویش به رسمیت شناخته اند.

۷. The structure of scientific revolutions

۸. Social Structure

نوعی ساختار علمی وجود دارد. ساختار اجتماعی به روابط و مناسبات نسبتاً ثابت و تقریباً پایداری گفته می‌شود که میان افراد یا گروه‌های اجتماعی یک جامعه که تحت مجموعه مشترکی از ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی گرد آمده‌اند، برقرار می‌باشد. به همین سیاق، ساختار علمی در جوامع علمی، دانشمندان علوم را تحت مجموعه مشترکی از ارزش‌ها و هنجارها گرد هم می‌آورد. از نظر کوهن، انقلاب‌های اجتماعی دارای سه مرحله‌اند: مرحله نرمال[۱]، مرحله بحران[۲] و مرحله انقلاب[۳]. مرحله نرمال دوره‌ای است که در آن یک یا چند پارادایم بر جامعه حاکم است و افراد جامعه هیچ گونه چالشی با این پارادایم ندارند. در این مرحله دانشمندان و نظریه‌پردازان سعی می‌کنند خود را با پارادایم هماهنگ کنند و اگر در افکار و اعمال خود نسبت به پارادایم حاکم، اختلاف و اعوجاجی مشاهده کردند، خود را به انحراف متهم می‌کنند و کوچک‌ترین تردیدی به پارادایم حاکم وارد نمی‌سازند. اما اگر جامعه از مرحله نرمال عبور کرده و به مرحله بحران وارد شود، تعداد اختلاف‌ها با پارادایم حاکم افزایش می‌یابد و به تدریج جسارت و شجاعت در افراد جامعه نسبت به متهم کردن پارادایم حاکم به جای متهم کردن خود، ایجاد می‌شود. همه بحران‌ها با آشفتگی یک پارادایم و به دنبال آن، سست شدن قواعد پژوهش بهنجار آغاز می‌شوند(کوهن، ۱۷۶،۱۳۸۳).

گذار از یک پارادایم بحران زده به یک پارادایم نوین که از آن سنت تازه‌ای از علم بهنجار بروز می‌کند، از فرایند انباشتی که از راه قرائت یا گسترش پارادایم کهن صورت می‌گیرد، بسیار متفاوت است. این گذار بیشتر عبارت از بازسازی یک رشته علمی بر بنیادهای نوین است که برخی از اساسی‌ترین تعمیم‌های نظری آن و نیز بسیاری از روش‌ها و کاربردهای پارادایم را دگرگون می‌کند. کوهن (۱۳۸۳، ۸۴-۸۳) گذار حاصله به یک پارادایم نوین را انقلابی علمی می‌نامد و اشاره می‌کند که دانشمندان هنگام رویارویی با نابهنجاری یا بحران، موضع متفاوتی نسبت به پارادایم موجود اتخاذ می‌کنند و به تناسب آن، سرشت پژوهش آنان نیز تغییر می‌کند. تکثیر خوانش‌های رقیب، آمادگی برای دست زدن به هر کوششی، بیان صریح ناخرسندی و توسل به فلسفه و بحث درباره بنیادها، علامت‌های گذار از پژوهش بهنجار به پژوهش فوق‌العاده هستند. برداشت علم بهنجار، بیش از وجود انقلاب به وجود این علامت‌ها وابسته‌اند. با افزایش اختلاف‌ها و انحراف‌ها، جامعه بحرانی می‌شود و ناسازگاری جمعی با پارادایم حاکم، جامعه را وارد مرحله انقلاب می‌کند. در این مرحله با وقوع انقلاب، پارادایم‌ها تغییر می‌کنند و پارادایمی جدید که

۱. Normal stage
۲. Critical stage
۳. Revolution stage

سازگار با جامعه است، جایگزین پارادایم قبلی می‌شود. بنابراین از نظر او، پارادایم‌ها حالت رکود و ایستایی ندارند و در حال تغییر و تحول هستند و انقلاب‌های علمی باعث تغییر آن‌ها می‌شوند. ابتدا جامعه علمی در حالت نرمال به سر می‌برد و پارادایم‌هایی بر جامعه علمی حاکم است و کل عالم و پدیده‌های آن از ورای این پارادایم‌ها مورد توجه و بررسی قرار می‌گیرند و زمزمه‌های مخالفت به نفع پارادایم حاکم، مرتفع یا سرکوب می‌شود. وقتی این اختلاف‌ها و نظرات مخالف زیاد شوند و تعداد منتقدان افزایش یابند، جامعه علمی وارد مرحله بحران علمی می‌شود. در این مرحله است که در پارادایم موجود، خلل و روزنه‌هایی به واسطه وجود نقدها و نظرات مخالف که به طور فزاینده مطرح می‌شوند، رخ می‌دهد. با بالا گرفتن بحران، به تدریج گفتمان غالب در جامعه علمی به نفع پارادایم جدید شکل می‌گیرد و جامعه دچار اتفاق بزرگ یا انقلاب می‌شود و پارادایم قدیمی جای خود را به پارادایم جدید می‌دهد و تغییر پارادایمی[۱] واقع می‌شود. رایج‌ترین ادعایی که طرفداران یک پارادایم نوین مطرح می‌کنند، این است که می‌توانند مسائلی را که پارادایم کهنه را به بحران کشانده است، حل کنند (کوهن، ۱۳۸۳، ۲۵۵-۲۵۴). به زعم کوهن(۱۹۷۰) نکته اصلی در ظهور یک پارادایم نوین این است که کدام پارادایم باید در آینده، پژوهش درباره مسائل یک حوزه را راهبری کند که هیچ یک از رقبا هنوز نمی‌تواند ادعای حل کامل بسیاری از آن‌ها را داشته باشد. کوهن معتقد است که با تغییر پارادایمی تغییر جهان‌بینی در جامعه علمی رخ می‌دهد و نحوه دیدن پدیده‌ها و ارتباط بین آن‌ها متحول می‌شود.

به دلیل اثرگذاری پارادایم علمی حاکم بر هر رشته علمی بر صاحب‌نظران، نظریه‌ها و تحول‌های علمی موجود در یک رشته، جریان شناسی کلان پارادایگمتیک[۲] در هر رشته از اهمیت برخوردار است. به نظر میل[۳] (۲۰۱۰) در طول تاریخ، حوزه گسترده تربیت ویژه بخشی از پارادایم‌های متفاوت بوده است که روابط مشخصی را بین افراد دارای ناتوانی ویژه و محیط‌شان و نوع این رابطه فرض می‌کند. بنابراین در حوزه آموزش و پرورش ویژه به عنوان رشته‌ای که عمر زیادی از آن نمی‌گذرد، مانند هر رشته علمی دیگر، این جریان شناسی کلان پارادایمیک مسئله‌ای اساسی به شمار می‌رود که منجر به شناسایی گفتگوی غالب صاحب‌نظران کشور در این عرصه خواهد شد و در نتیجه توضیح بسیاری از پدیده‌های به وقوع پیوسته در این رشته محسوب می‌شود. ضمن این که در بررسی‌های به عمل آمده تاکنون در کشور این جریان شناسی کلان پارادایمیک به انجام نرسیده است. در منابع داخل کشور به این موضوع و جریان

---

۱. paradigm shift

۲. paradigmatic

۳. Mitchell

شناسی پارادایمیک پرداخته نشده است؛ ارزیابی مقالات منتشر شده در فصلنامه علمی–پژوهشی «پژوهش در حیطه کودکان استثنایی»، ماهنامه علمی– ترویجی «تعلیم و تربیت استثنایی» که مجله های خاص حوزه آموزش و پرورش استثنایی در کشور هستند و فصلنامه علمی– پژوهشی «تعلیم و تربیت» که مجله‌ای مربوط به حوزه عام آموزش و پرورش است از اولین شماره در سال ۱۳۶۴ تا آخرین شماره ۱۳۹۱ حاکی از آن است که اغلب از جریان‌های جدید و پارادایم‌های نوین در حوزه آموزش و پرورش ویژه غفلت شده است و بیشتر پژوهش‌های صورت گرفته بر مبنای پارادایم سنتی در کشور انجام شده‌اند. در منابع خارجی نیز میان صاحب‌نظران مختلف درباره پارادایم‌های موجود در رشته آموزش و پرورش ویژه توافقی مشاهده نمی‌شود. بررسی پیشینه پژوهش در خارج از کشور نشان می‌دهد که تاکنون مطالعه‌ای که به قصد جریان شناسی کلان پارادایمیک به این موضوع بپردازد، انجام نشده است. بنابراین، این مطالعه به جریان شناسی کلان تغییرات و شکل‌گیری پارادایم‌ها در تربیت ویژه پرداخته و پس از بیان رابطه میان مفهوم‌هایی چون گفتمان رایج، پارادایم، الگو، و نظریه با استفاده از روش تحلیلی– تطبیقی پارادایم‌های عمده حاکم بر تربیت ویژه و تحول‌های درون پارادایمی و برون پارادایمی ایجاد شده در این حوزه را از منظر مکتب جامعه‌شناسی علم در چند گام مورد بررسی قرار داده است: الف) توصیف جریان‌شناسی‌های موجود در حوزه تربیت ویژه؛ ب) تحلیل و جمع‌بندی جریان‌شناسی‌های موجود و شناسایی جریان شناسی هایی که برای تبیین تحول‌های پارادایمیک در حوزه تربیت ویژه از نظر کوهن، قوت بیشتری دارند؛ ج) بررسی تغییر و تحول‌های پارادایمیک در تربیت ویژه با توجه و تاکید بر ایده‌های اصلی و کانونی هر پارادایم؛ و د) طرح چشم انداز آینده رشته تربیت ویژه با توجه به نشانه‌ها و شواهد در حال گسترش که چالش‌ها و امیدواری‌هایی را برای علم هنجار فعلی فراهم کرده است. ترغیب صاحب‌نظران جامعه علمی به جریان‌های کلان و نظریه های جدید حوزه تربیت ویژه و در نتیجه رصد و تعقیب نگاه‌های تحولی جدید در عرصه‌های نظری و عملی این حوزه علمی، آگاهی از جنبه های پنهان پدیده ناتوانی به مدد بهره‌مندی از نگاه‌های جدید پارادایمیک، جریان شناسی و سازماندهی پژوهش‌های علمی در این حوزه می‌تواند از دستاوردهای این مطالعه باشد.

روش پژوهش

در این پژوهش از روش تحلیل تطبیقی استفاده شد. ریگین[1] (۱۳۸۸) پژوهش‌های موجود را به دو دسته متغیرمحور و موردمحور تقسیم کرده و پژوهش‌های دسته نخست را همان پژوهش‌های کمی–آماری

[1]. Ragin

معمول بر می‌شمارد که به دنبال کشف روابط بین متغیرها هستند و دسته دوم را پژوهش‌هایی می‌دانند که برای شناسایی روابط غیرمتغیری به کار می‌روند و روش تطبیقی به زعم ریگین، جزء دسته دوم پژوهش‌ها قرار دارد. روش تحلیل تطبیقی یکی از روش‌های گوناگون تحلیل محتوای کیفی است و ناظر بر مقایسه تحلیلی افراد، گفتگوها، گزاره‌ها، مجموعه‌ها، موضوع‌ها، گروه‌ها یا دوره‌های زمانی به منظور آشکار کردن شباهت‌ها و تفاوت‌های بین آنها می‌باشد (ریوکس[1]،۲۰۰۶ به نقل از ضرغامی،۱۳۹۰). در روش تطبیقی از دو روش استقرایی توافق و روش اختلاف غیرمستقیم استفاده می‌شود. روش توافق اساساً به دنبال الگوهای فاقد اختلاف یا تفاوت است. در این روش نمونه‌های مختلف یک پدیده شناسایی شده و محقق تلاش می‌کند تا مشخص کند کدام یک از علت ها ممکن است در همه نمونه‌ها منشا تأثیر باشد. روش تفاوت غیرمستقیم، کاربست مضاعف روش توافق است. بدین معنا که در روش تفاوت غیرمستقیم از موارد نفی برای استحکام بخشیدن نتایج برگرفته از مطالعه موارد مثبت اشتراک بین نمونه ها نیز در جهت درک تأثیر آنها بر پدیده استفاده می‌شود (ریگین، ۱۳۸۸، ۷۱).

در دانشنامه پژوهش کیفی بخش اصلی تحلیل تطبیقی، «تحلیل تطبیقی پیوسته» عنوان شده و در فرایند تحلیل تطبیقی پیوسته، بخشی از داده‌ها مانند یک مفهوم یا یک گزاره با دیگر مفهوم‌ها یا گزاره‌ها مقایسه می‌شود تا شباهت‌ها و تفاوت‌های آنها آشکار شود. با جداسازی و مقایسه پیوسته مفهوم‌ها و گزاره-ها، امکان گسترش الگوی مفهومی مهیا می‌شود که نشان دهنده روابط گوناگون میان مفهوم‌ها یا گزاره هاست(گیون[2]، ۲۰۰۶ به نقل از ضرغامی،۱۳۹۰). در روش تطبیقی نسبت به فراوانی نسبی انواع موارد موجود حساسیتی وجود ندارد و ماهیتی کل‌گرایانه دارد (ریگین، ۱۳۸۸، ۴۶). بنابراین، در این پژوهش ملاک تحلیل محتوا، تحلیل کمّی نبوده و از معیارهای تحلیل محتوای کمّی استفاده نشده است، بلکه به بررسی محتوای متون مهم و اثرگذار در حوزه تربیت ویژه که واجد ویژگی‌ها و شاخص‌های خاصی بودند، جهت تحلیل گزاره ها و مفاهیم آنها استفاده شد. این ویژگی‌های خاص و شاخص‌ها در متون انتخابی فارسی و انگلیسی عبارتند از: الف) متونی که نویسندگان آنها صاحب‌نظرانی هستند که مقاله های نظری، کتاب‌ها و آثار آنها در حوزه تربیت ویژه جز پراستنادترین مقاله ها بوده‌اند؛ ب) اثرشان بارها تجدید چاپ شده است؛ ج) متن اصلی در حوزه تربیت ویژه محسوب می‌شوند؛ د) بیشتر به مباحث نظری اختصاص دارند؛ و ه) مورد تایید متخصصین علوم تربیتی و تعلیم و تربیت ویژه بوده اند. لازم به ذکر است

1. Rihoux
2. Given

که سه مقاله از مجموع سیزده مقاله کتاب *«نظریه‌پردازی تربیت ویژه»*[۱] انتخاب شدند که توسط کلارک و همکارانش[۲] در سال ۱۹۹۸ گردآوری و تدوین شده است. محور اصلی این کتاب، بحث درباره نظریه پردازی، چالش‌های نظریه‌پردازی، پارادایم‌ها و رویکردهای نظری برخاسته از آنهاست. در معرفی این کتاب تصریح شده است که این کتاب توسط افراد صاحب نام رشته تربیت ویژه در انگلستان و دیگر کشورها تالیف شده و متن اساسی برای دانشجویان و اساتید این رشته به شمار می‌رود. سایر کتاب‌ها و مقاله‌ها نیز با توجه به شاخص‌ها و معیارهای فوق جهت تحلیل انتخاب شدند.

جریان شناسی کلان پارادایمی در تربیت ویژه

در این پژوهش جریان شناسی کلان پارادایمی تربیت ویژه در سه گام به شرح زیر مورد بررسی قرار گرفتند.

الف) توصیف جریان شناسی‌های موجود

میل(۲۰۱۰) از سه پارادایم عمده در این حوزه نام می برد: پارادایم روان‌شناسی- پزشکی[۳]، پارادایم جامعه‌شناسی- سیاسی[۴] و پارادایم سازمانی[۵]. میل اشاره می‌کند که در حال حاضر در اغلب کشورها ترکیبی از هر سه پارادایم در تربیت ویژه دیده می‌شود، اما پارادایم مسلط، پارادایم روان‌شناسی-پزشکی است که هنوز حامیان خود را از دست نداده است. حتی هنگامی که دو پارادایم دیگر تاکید خود را از فرد بر محیط متمرکز کردند، در سال‌های اخیر حمایت از پارادایم روان‌شناسی-پزشکی بیشتر هم شده است. در راستای جریان شناسی کلان در تربیت ویژه، اسکایدمور[۶] (۱۹۹۶) نیز مانند میل(۲۰۱۰) از سه پارادایم حاکم در تربیت ویژه نام می‌برد که عبارتند از: پارادایم پزشکی روان‌شناختی[۷]، پارادایم جامعه‌شناختی[۸] و پارادایم سازمانی[۹].

۱. Theorizing Special Education

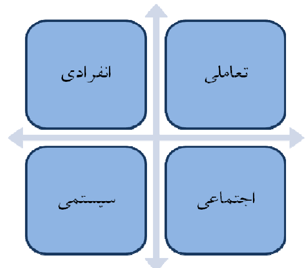
۲. Clark

۳. psycho-medical paradigm

4. socio-political paradigm
5. organisational paradigm
6. Skidmore
7. psychomedical paradigm
8. sociological paradigm
9. organisational paradigm

بلیدیک و فربر[1] (۱۹۷۹) در حوزه تربیت ویژه از چهار پارادایم عمده نام می‌برند. این پارادایم‌ها و نوع نگاهی که در هر پارادایم به ناتوانی وجود دارد، عبارتند از: ۱) پارادایم انفرادی- نظریه‌ای[2] (ناتوانی به عنوان یک دسته‌بندی پزشکی)؛ ۲) پارادایم تعاملی- نظریه ای[3] (ناتوانی به عنوان یک برچسب)؛ ۳) پارادایم سیستمی- نظریه‌ای[4] (ناتوانی به عنوان یک محصول سیستمی)؛ و ۴) پارادایم اجتماعی- نظریه‌ای[5] (ناتوانی به عنوان یک تولید اجتماعی) (به نقل از استنگویک، ۱۹۹۸، ۱۴۵-۱۴۲). استنگویک (۱۹۹۸) برای تشریح این پارادایم‌ها و همچنین مفهوم‌های خرد-کلان و بسته- باز که در شکل (۳) نشان داده شده است، به معرفی رویکردهای متمایز روان‌شناسی و تعریف ناتوانی از منظر این رویکردها می‌پردازد.

شکل ۳: چهار پارادایم عمده در تاریخ تربیت ویژه



در این طبقه‌بندی هر پارادایمی توجه را به منبع متفاوتی در ساخت واقعیت اجتماعی– ترسیم انواع متفاوت دانش- معطوف می‌کند. در این شکل تمایز خرد و کلان[6] به بخش یا سطح تجزیه و تحلیل یک پدیده مشخص(معلولیت/ ناتوانی) اشاره دارد. همچنین، در این تمایز، تفاوتی بین تجزیه و تحلیل ناتوانی بر حسب فرایندهای مرتبط با باز تولید طبقه اجتماعی(که ناتوانی به وسیله فرایندهایی در یک سطح اجتماعی تعریف می‌شود) با تعریف ناتوانی بر حسب فرایندهایی که بیشتر با اختلال فردی مربوط است، وجود دارد. با وجود این، این تفاوت بر رابطه بین تربیت ویژه و سایر علوم به عنوان دو رویکرد که به مبانی متفاوت

1. Bleidick & Ferber
2. the individual-theoretical paradigm
3. the interaction-theoretical paradigm
4. the system-theoretical paradigm
5. the society-theoretical paradigm
۶. micro & macro

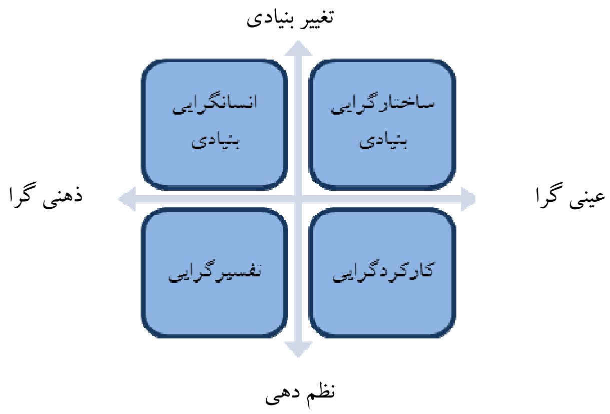
دانش مربوط می‌شوند، اثر می‌گذارد. این رابطه، در دو ویژگی بسته یا باز[۱] توصیف شده است. شواهد زیادی وجود دارد که اغلب رشد و توسعه در سایر علوم، دلالت‌های گسترده‌ای در تربیت ویژه داشته‌اند. به طور مثال، انتقاد به آزمون‌های هوش، طبقه‌بندی و جایگذاری خاص به عنوان نتیجه رشد و توسعه علم جامعه‌شناسی، تغییر پارادایم جامعه شناسی نظم دهی به جامعه شناسی تغییر بنیادی باعث ظهور طبقه‌بندی‌های جدیدی شده‌اند. در واقع، ریشه تحول‌های درون رشته‌ای در حوزه تعلیم و تربیت ویژه را می‌توان در تحول‌های برون‌رشته‌ای و از جمله رشته‌های مادر و اثرگذار بر سایر رشته‌ها همچون فلسفه علم ملاحظه کرد. به طور نمونه، یکی از این شواهد چهارچوب پیشنهادی بارل و مورگان[۲] (۱۹۷۹) است. بارل و مورگان با استفاده از مفهوم پارادایم کوهنی و جامعه شناسی علم در حوزه مدیریت و نظریه سازمان، جهت ترسیم نقشه قلمروی نظریه سازمان، ماتریسی چهار پارادایمی که متشکل از دو محور با پیش‌فرض‌های متفاوت نسبت به علوم اجتماعی و ماهیت جامعه ارائه کرده اند. محور افقی مربوط به پیش فرض‌های نظریه‌پردازان درباره ماهیت جهان اجتماعی و چگونگی بررسی و تفحص آن است. این محور میان دو رویکرد ذهنی‌گرا[۳] و عینی‌گرا[۴] تقسیم شده است. دیدگاه عینی‌گرا فرض می‌کند که واقعیت قابل دریافت عینی و بی‌طرفانه است و کانون توجه آن بر رفتار قابل مشاهده استوار است. در مقابل رویکرد ذهنی‌گرا بیشتر بر نحوه معنابخشی افراد به موقعیت متمرکز است و عنوان می‌کند که هیچ ابزار بی‌طرفانه‌ای برای قضاوت درباره واقعیت وجود ندارد. در محور عمودی ماتریس، پیش‌فرض‌های مربوط به ماهیت اجتماع در دو سوی طیف دیده می‌شود. در یک سر جامعه شناسی نظم دهی[۵] و در مقابل جامعه شناسی تغییر بنیادی[۶]. اولی فرض می‌کند که جامعه و نهادهای آن با مشخصه‌های توازن بنیادین، اجماع و انسجام و بدون تفاوت‌های اساسی منافع میان گروه‌های مختلف جامعه شناخته می‌شوند. از این منظر، حفظ شرایط موجود مشروعیت داشته و هرگونه تعارض، بی‌نظمی محسوب می‌شود. در مقابل، جامعه شناسی تغییر بنیادی چنین فرض می‌کند که جامعه کلاف سردرگمی از تعارض‌های بنیادی، تحکم و محروم‌سازی

---

۱. open & closed
۲. Burrell & Morgan
۳. subjectivist
۴. objectivist
۵. sociology of regulation
۶. sociology of radical change

است. بارل و مورگان ساختارگرایی بنیادی، انسان‌گرایی بنیادی، کارکردگرایی و تفسیرگرایی[۱] را به عنوان چهار پارادایم اصلی در جامعه‌شناسی برشمرده و در ماتریس خود به نحوی که در شکل (۴) قابل مشاهده است، جای می‌دهند (دانایی فرد و کاظمی،۱۳۸۹، ۷۴۴).

شکل ۴: چهار پارادایم عمده در حوزه نظریه سازمان و ماهیت جامعه از دیدگاه بارل و مورگان



اسکرتیک[۲](۱۹۹۵) از چهار فرانظریه یا جهت‌گیری نظری سخن می‌گوید که حاصل چهار پارادایم نوین در اندیشه‌های علوم اجتماعی است و به زعم اسکرتیک می‌تواند منشا اصلاح نظر و عمل در تربیت ویژه باشد. این چهار فرانظریه عبارتند از: انسان گرایی بنیادین[۳]، ساختارگرایی بنیادین[۴]، تفسیرگرایی[۵] و کارکردگرایی[۶]. این فرانظریه‌ها در ماتریس بارل و مورگان نیز اشاره شدند و نشان می

---

۱. در انسان‌گرایی بنیادی، فرض اصلی این است که انسان‌ها در دام همان واقعیت‌های اجتماعی گرفتار آمده‌اند که خود در ساختشان سهیم بوده‌اند و بنابراین هدف، رهاسازی انسان از این محدودیت‌هاست. پیش‌فرض اصلی در ساختارگرایی بنیادین این است که جامعه و سازمان‌ها استثمارگر و تفوق‌طلب بوده است. از این رو هدف، تحلیل بیطرفانه این فرایندها و تناقض‌های آنهاست تا بدین ترتیب امکان تغییر اجتماعی فراهم شود. در کارکردگرایی که نفوذ زیادی بر اندیشه‌های اجتماعی داشته و دارد، پیش فرض اصلی این است که جامعه و نهادهای آن وجود عینی ملموسی دارند که وضع موجود نظام یافته‌ای را پدید می‌آورند که این وضعیت به صورت عینی و از طریق روش علمی موشکافانه قابل تحلیل است. در نهایت در تفسیرگرایی، فرض بر این است که پدیده‌ها هیچ گونه وجود مستقل پیشینی ندارند و باید از نقطه نظر افراد درگیر در آنها درک شوند تا بدین صورت دریافت که تفاسیر مشترک از واقعیت به چه نحو ایجاد و حفظ شده است(مکولی، دبرلی و جانسون، ۱۳۸۹).

۲. Skrtic

۳. radical humanist

۴. radical structuralist

۵. interpretivist

۶. functionalist

دهند که تحول‌های برون رشته‌ای در اندیشه‌های علوم اجتماعی تا چه حد در تعلیم و تربیت ویژه نیز اثرگذار است. لویس(۱۹۹۸) در طبقه بندی دیگری از پارادایم‌های مطرح در عرصه تربیت ویژه از دو پارادایم که او یکی را پارادایم کهنه[1] و دیگری را پارادایم نوظهور[2] می‌خواند، نام می‌برد. به اعتقاد او پارادایم اول، پارادایمی تحویلی[3] درباره بشر ارائه می‌دهد و پارادایم جدید پارادایمی کل نگر[4] نسبت به انسان است. همان‌طورکه در جدول (۱) مشاهده می‌شود، دسته‌بندی پارادایمی ارائه شده توسط صاحب‌نظران حوزه تربیت ویژه از دو پارادایم تا چهار پارادایم متغیر است.

جدول ۱: دسته بندی‌های پارادایمی ارائه شده توسط برخی از صاحب نظران حوزه تربیت ویژه

صاحب نظر	دسته بندی پارادایمی
لویس(۱۹۹۸) و	پارادایم کهنه نیوتنی/مکانیکی و پارادایم در حال ظهور کل نگر
هوشینز(۱۹۸۹)	پارادایم کاهش‌گرایانه/ تحویلی و پارادایم غیر کاهش‌گرایانه/ غیرتحویلی
اسکایدمور(۱۹۹۶)	پارادایم پزشکی روان شناختی؛ پارادایم جامعه شناختی و پارادایم سازمانی
میچل(۲۰۱۰)	پارادایم روان شناسی-پزشکی؛ پارادایم جامعه شناسی-سیاسی و پارادایم سازمانی
بلیدیک و فربر(۱۹۷۹)	پارادایم انفرادی- نظریه‌ای؛ پارادایم تعاملی- نظریه‌ای؛ پارادایم سیستمی- نظریه‌ای؛ و پارادایم اجتماعی- نظریه‌ای

ب) تحلیل و جمع‌بندی جریان شناسی‌های موجود

عقاید هشوسیز و لویس درباره ماهیت رشته تربیت ویژه متفاوت است به گونه‌ای که هشوسیز(۱۹۸۹) رشته تربیت ویژه را بخشی از یک پارادایم واحد می‌داند که چند قرن است بر علوم و مطالعات اجتماعی غلبه یافته است، در حالی که به نظر لویس(۱۹۹۸) این رشته از نظریه پردازی‌های عام موجود در تعلیم و تربیت و علوم انسانی جدا شده و موجودیتی مستقل دارد. بنابراین، پارادایم خاص خود را دارد. با وجود این تفاوت و گذشت حدود یک دهه فاصله در ارائه دسته‌بندی پارادایمی توسط این دو

۱. old paradigm
۲. emergent paradigm
۳. old paradigm
۴. reductioist

صاحب نظر، دسته بندی لویس و هوشینز شباهت زیادی به هم داشته و نسبت به دسته‌بندی اسکایدر مور و بلیدیک و فربر و همچنین میچل کلی‌تر است.

لویس پارادایم کهنه/سنتی در تربیت ویژه را منبعث از پارادایم نیوتنی/ مکانیکی/ اثبات‌گرایی/ نوین[1] حاکم برشمرده است. در پارادایم نیوتنی/ مکانیکی، جهان بر حسب استعاره ماشین نگریسته می‌شود. سخن اصلی پارادایم نیوتنی/ مکانیکی این است که اگر مجموعه‌ای از داده‌های مطالعاتی یا حسی در اختیار باشد، آنگاه می‌توان با استفاده از قواعد منطقی استقرا، از داده‌ها به فرضیه یا نظریه رسید (کاپرا[2]،۱۹۸۲). در واقع مبنای کشف دانش در این پارادایم جستجو برای نظم، نظریه‌های تعمیم‌پذیر و اطلاع از چگونگی کار هر بخش از این ماشین بزرگ است. بنابراین، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی در این پارادایم، تحویلی یا کاهش‌گرایانه است. در مقابل نگاه کاهش‌گرایانه این پارادایم، پارادایم کل‌نگر به تمامیت پدیده و همه جنبه‌های آن یعنی احساس، درک مستقیم و بافت اجتماعی[3] توجه دارد. نکته کلیدی تمایز بین کل‌نگری و تقلیل‌گرایی این است که در کل‌نگری ادعا می‌شود که کل پدیده چیزی بیش از جمع اجزای آن پدیده است. در کل‌نگری فهم یک پدیده تنها از طریق فهم اجزای گوناگون آن و سپس ترکیب این اجزای از هم گسسته دانش برای فهم کلیه آن پدیده، نامناسب تلقی می‌شود؛ چرا که در کل‌نگری، نوع ارتباط این بخش‌ها و روابط بین آنها و سایر عوامل تاثیرگذار نیز از جنبه‌های مهم درک و فهم آن پدیده به شمار می‌روند. یک مطالعه کل‌نگر نیازمند تلاشی منظم است و اعتبار یافته‌های آن از بررسی کل نگر به یک پدیده بر اساس اصول کل‌نگری و نه تاکید بر حقیقت مطلق به دست می‌آید. در کل نگری ادعا می‌شود که همه دانش بشری موقتی و ناتمام است. مانند داستان فیل و مردان نابینا که بر اساس آن هر شش مرد نابینا در پی شناسایی فیل، به معرفت متفاوتی از آن دست یافتند. اگرچه هر یک از این معرفت‌ها معرف بخشی از پدیده مورد نظر می‌شود، اما با جمع این شش معرفت نیز معرفت کامل نسبت به پدیده (فیل) فراهم نمی‌شود. بنابراین، معرفت و شناخت ما از کل، همواره محدود به چشم انداز فعلی ماست. برخلاف مردان نابینا که هر کدام سعی داشتند دیگران را متقاعد کنند که دیدگاه آن‌ها از آن موجود، درست است و سایر دیدگاه‌ها را نفی می‌کردند، در چشم انداز کل‌نگر همیشه در به روی اطلاعات جدید باز است و اندیشه‌ها و نظرهای متناقض به عنوان شواهد نادرست تلقی نمی‌شوند، بلکه به عنوان فرصتی برای آشکار شدن بیشتر ابعاد کل که ادراک‌های متفاوتی از خود را سبب شده است، نگریسته می‌شوند. البته، چشم انداز کل‌نگر به

---

۱. newtonian/ mechanistic/ positivist/ modern

۲. Capra

۳. feeling, intuition & social context

این معنا نیست که هر کسی حرفی بزند و ادعا کند دیدگاه خود را از کل ارائه می‌کند، چرا که این چشم انداز نیز بر مبنای اصولی شکل گرفته که از آن حمایت می کند. پارادایم کل‌نگر به مثابه مبنای نظری در تربیت ویژه شامل تغییر از «یک عقلانیت روشی به یک خردورزی انسانی»[۱] است (برنشتاین[۲]، ۱۹۸۳) یا تغییر از «یک الگوی علم طبیعی به یک الگوی علم انسانی»[۳] (لانو[۴]،۱۹۸۶) است. مفروضه‌های هستی شناسانه، معرفت‌شناسانه و روش‌شناسانه طبقه‌بندی منتخب در این پزوهش در قالب دو پارادایم کاهش‌گرا و کل‌گرا به طور خلاصه در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول ۲: مفروضه‌های هستی‌شناسانه، معرفت‌شناسانه و روش‌شناسانه پارادایم‌های دو گانه

دسته بندی پارادایمی	هستی‌شناسی	معرفت‌شناسی	روش‌شناسی
پارادایم کهنه نیوتنی/مکانیکی /کاهشگرایانه/تحویلی (لویس،۱۹۹۸ و هوشینز،۱۹۸۹)	ناتوانی/معلولیت مستقل از ساختارهای ادراکی یا شناختی ما، در خارج از ما وجود دارد.	دانش قطعی و قابل دستیابی است و واقعیت را می‌توان با شیوه‌های ساختاریافته و منظم، احصا نمود. تقلیل پدیده ناتوانی به یک سری نشانگان قابل مشاهده جهت شناخت ناتوانی	مشاهده‌گر(پژوهشگر) به صورت عینی و بیطرفانه می‌تواند واقعیت خارجی (ناتوانی) را مشاهده کند و از طریق گردآوری داده‌های تجربی لازم در مورد واقعیت خارجی موجود، نظریه را به صورت عینی آزمون کند(رشد روش‌های کمی و آماری و تعمیم‌های حاصل از آن)

۱. a rationality of method to a human rationality

۲. Bernstein

۳. a natural science model to a human science model

۴. Lano

پارادایم غیر کاهش-گرایانه/ غیرتحویلی/ پارادایم در حال ظهور کل نگر	آنچه ما ناتوانی می‌پنداریم، آفریده و بازتاب آگاهی و شناخت ماست و ناتوانی، جایگاه مستقلی خارج از کنش دانستن ما ندارد. احساس، درک مستقیم و بافت اجتماعی در درک کلیه هر پدیده از جمله ناتوانی اثرگذار است.	همه دانش بشری موقتی و ناتمام است و معرفت و شناخت ما از کلیه یک پدیده، همواره محدود به چشم انداز فعلی ما از آن پدیده است. توجه به کلیه پدیده ناتوانی و شخص ناتوان نه صرفاً نشانگان قابل مشاهده	مشاهده‌گر(پژوهشگر) بی-طرف نیست و مطالعه پدیده‌های اجتماعی به دلیل پیچیدگی و کلی بودن، نیازمند روش‌های خاص خود هستند.

همان‌گونه که از بررسی جریان شناسی لویس در باب پارادایم کهنه و نوظهور در ارتباط با طبقه‌بندی هشوسینز در تربیت ویژه بر می‌آید، این دو طبقه‌بندی به دلیل برخورداری از مجموعه‌ای از فرضیه‌ها، ارزش‌ها و روش‌شناسی‌های پارادایگمتیک مشابه به رغم دو نام‌گذاری متفاوت، پارادایم‌های یکسانی را در بر می‌گیرند و پارادایم کهنه از نظر لویس همان پارادایم کاهش گرایانه /تحویلی از نظر هوشینز است و پارادایم نوظهور لویس نیز با پارادایم کل نگر هوشینز مطابقت دارد. همان طور که لویس نیز در توضیح پارادایم کهنه و نوظهور به ترتیب از پارادایم کاهش گرایانه نیوتنی و غیرکاهش‌گرایانه و کلی به عنوان «معادل برای پارادایم کهنه و نوظهور» نام می‌برد (لویس،۱۹۹۸، ۹۵).

به نظر می‌رسد پارادایم‌های سه‌گانه اسکایدر مور و میچل نیز تحت تأثیر پارادایم کلان کاهش گرا/ تحویلی قابل سازماندهی هستند، زیرا اسکایدر مور خود نیز بر مبتنی بودن پارادایم‌های سه‌گانه بر فرضیه‌های تحویل‌گرایی اذعان دارد، اما از پارادایم جدید یا نوظهوری خبر نمی‌دهد، اسکاید مور فقط اشاره می‌کند که هر سه این پارادایم‌ها از فرضیه‌های کاهشگرایانه/تحویلی برخوردارند. او به جای تاکید بر پارادایم جدید، بر لزوم توجه به چهارچوبی غیرکاهش‌گرایانه/تحویلی در پژوهش‌هایی که در حوزه تربیت ویژه انجام می‌شوند، تاکید می‌کند. زیرا به عقیده او یادگیری، فرایندی تعاملی و پیچیده است و نظام مدرسه‌ای، ساختی اجتماعی دارد و تجزیه و تحلیل‌های دیالکتیکی در این نظام و ابهام سازمانی موجود در آن، مسائلی پیچیده و کلی هستند که نیازمند استفاده از روش‌های خاص مطالعه می باشند.

دسته‌بندی بلیدیک و فربر در قالب چهار پارادایم، بیانگر چهار جهت‌گیری و نه پارادایم است؛ پارادایم اول و دوم پیش فرض‌های نسبتاً یکسانی نسبت به ناتوانی دارند و پارادایم سوم و به ویژه چهارم به سوی کل‌نگری نسبت به ناتوانی/ معلولیت حرکت می‌کنند.

لویس در انتقاد از اسکرتیک ضمن به کار بردن اصطلاح جهت گیری نظری به جای پارادایم در اشاره به چهار فرانظریه بیان شده توسط اسکرتیک، بیان می‌کند که اگرچه این جهت‌گیری‌های نظری، مدرن هستند و از یکدیگر قابل تفکیک می‌باشند، ولی پارادایم‌های مختلف کوهنی نیستند و از نظر لویس، اسکرتیک نتوانسته است به ارائه پارادایم‌های علمی آنچنان که در مکتب جامعه شناسی کوهن مطرح می‌شود، دست یابد. هشوسیز(۱۹۹۵) نیز نظام طبقه بندی اسکرتیک را فارغ از تمایزگذاری بین دیدگاه‌های جهانی تحویلی و غیرتحویلی دانسته و بر این باور است که دیدگاه‌های ساختارگرایی رادیکال و کارکردگرایی از فرضیه‌های کاهش‌گرایانه /تحویلی بهره می‌گیرند و در عین حال چشم‌اندازهای تفسیری و انسان گرایانه از پارادایمی کل گرا و غیر کاهش‌گرایانه/تحویلی حکایت می‌کنند.

ج) مراحل تغییر و شکل‌گیری پارادایم در تربیت ویژه

بر اساس تحلیل و جمع‌بندی ارائه شده در این نوشتار، دو پارادایم کاهش‌گرا/تحویلی و غیرتحویلی/کل‌نگر به عنوان دو جریان کلان با پیش فرض‌های کاملاً متفاوت به عنوان پارادایم‌های رقیب در تربیت ویژه در نظر گرفته شده و بر این اساس مراحل شکل‌گیری و تغییر این دو جریان کلان پارادایگماتیک در ادامه مورد بررسی و بحث قرار می‌گیرد.

۱) مرحله پیش پارادایمی و تعدد مکاتب فکری

آنچه در نتیجه بررسی پیش پارادایم‌های موجود در تربیت ویژه حاصل شد، شناخت جریان‌ها و گفتمان‌هایی است که در رابطه با وجود تفاوت‌ها در جامعه انسانی و نحوه مواجهه با این تفاوت‌ها در بین افراد یک جامعه در گذشته تاریخی این رشته قابل پیگیری است. از ابتدای خلقت، انسان با مسئله افرادی مواجه بوده است که به دلیل بیماری، تصادف، یا وراثت با دیگر افراد جامعه تفاوت داشتند و نمی‌توانستند در جامعه مانند اکثریت عمل کنند. تا اواخر قرن هجدهم که تربیت ویژه رسمیت یافت (کرک و جانسون،۱۳۸۲) سنّت مشخصی نسبت به نگرش و مواجهه با این افراد وجود نداشت. آثار به جای مانده و شواهد تاریخی نشان می‌دهد که در برخی جوامع این افراد را از سایر اعضای جامعه دور می‌کردند و حتی

در برخی جوامع آنها را به دریا می‌انداختند. چنانکه «در یونان و روم قدیم، افراد مبتلا به عقب ماندگی ذهنی مورد سرزنش و آزار و اذیت قرار می‌گرفتند. آنها سربار جامعه تلقی می‌شدند و کشتن کودکان عقب مانده توسط والدین به منظور اصلاح جامعه امر غیرمنتظره‌ای نبود.» (کاکاوند، ۱۳۸۵، ۷۴).

در بعضی جوامع بیشتر در سایه تعالیم مذهبی سعی می‌شد با این افراد مدارا شود. تعالیم مسیح، نگرش مردم را نسبت به افراد معلول و عقب ماندگان ذهنی تغییر داد و تلاش‌های محدودی به منظور حمایت و رفاه حال آن‌ها صورت گرفت. در قرون وسطی، در اروپا و شرق این گفتمان دوباره در خصوص افراد استثنایی و از جمله افراد عقب مانده ذهنی رواج یافت که این افراد قابلیت مراقبت از سوی جامعه را ندارند (روزن و کلارک[1] به نقل از کاکاوند، ۱۳۸۵). با شروع رنسانس، علاقه به کارهای علمی، تعلیم و تربیت و انسان گرایی به وجود آمد و باعث شد تا از اواخر قرن هجدهم به بعد، فهم درباره افراد دارای ناتوانی و کار با آنها سیر تحولی و تکامل تدریجی داشت باشد. این سیر تحولی از اندیشه‌های اولیه که بر مغایرت‌ها و تفاوت‌ها تاکید داشت و از طریق چهارچوب‌های مدیریت اجتماعی و نظری به جداسازی این افراد از اکثریت جامعه مشروعیت می‌بخشید و بر آسیب شناسی و نقص تمرکز داشت به سوی اندیشه‌های بشری، فراگیرسازی، حقوق شهروندی و نیاز به حمایت‌های بیشتر تغییر جهت داد.

۲) مرحله نرمال- یک پارادایم واحد

پیدایش حوزه تربیت ویژه، همزمان با اوج رشد «علم گرایی»[2] و «وحدت روش شناختی»[3] بود. در این دوران اثبات‌گرایی و حمله آن به شناخت‌شناسی‌های متافیزیکی پیشین و تلاش برای نسخه‌برداری از روش‌های علوم طبیعی در علوم انسانی و اجتماعی نفوذ گسترده‌ای بر مطالعات، آثار و نشریه‌ها و محافل علمی داشت. پیش فرض اساسی اثبات‌گرایان پایبندی آنان به تجربه بود. اثبات‌گرایان منطقی که اندیشه‌هایشان ریشه در کارهای بیکن، دکارت، لاک، کنت و میل دارد، بر این نکته تاکید می‌کنند که علم باید بتواند از طریق کشف قوانینی که امکان پیش بینی، دست‌کاری و کنترل پدیده‌های اجتماعی و طبیعی را فراهم می‌آورد، دانش و نظریه‌هایی برای کنترل جهان طبیعی و اجتماعی تولید و ارایه دهد (تایلز[4]، ۱۹۸۷ به نقل از استنگویک،۱۹۹۸). در چنین فضای حاکم بر جامعه علمی، نظریه‌هایی در حوزه تربیت ویژه

---

۱. Rosen & Clark

۲. scientism

۳. methodological monism

۴. tiles

مطرح شدند که در دسته کلی الگوهای[1] ناکارایی[2] (که ناتوانی را مبتنی بر نقص ذاتی تعریف می‌کنند) جای می‌گیرند. در این الگوها ناتوانی به وسیله نبود شایستگی‌های ذاتی در فرد ناتوان توضیح داده می‌شوند و با ارجاع به هنجارهای تخمین زده شده، توصیف می‌شوند. آموزش بیشتر به سوی این نقص‌های ذاتی معطوف می‌شد. شخص ناتوان به عنوان کسی که روی دامنه چپ یک منحنی توزیع نرمال جمعیت جای می‌گیرد یا کسی که توانایی انجام وظایف اجتماعی مورد انتظار معینی را ندارد، قلمداد می‌شود. در این الگو بر صفت و خصیصه‌های فردی تمرکز می‌شود. توانایی‌ها به عنوان چیزی نگریسته می‌شوند که می‌توانند جدایی از چشم‌انداز اجتماعی مطالعه شوند. پیشوند «نا»[3] در کلمه‌های ناکارایی، ناتوانی یا نقص[4] در ادبیات مورد استفاده این الگوها بر چنین درکی دلالت دارد. نظریه‌های این دسته شامل الگوی پزشکی است که از پیدایش تربیت ویژه تا اواخر دهه ۱۹۵۰ حاکم بودند. الگوی روان شناسی دهه ۱۹۶۰-۱۹۷۰ و الگوی راهبردهای شناختی/یادگیری دهه ۱۹۸۰ با وجود تفاوت در متغیرها، از پارادایم واحدی سرچشمه می‌گیرند.

در الگوی پزشکی، افرادی چون ایتار[5]، سگین[6]، مونته سوری[7]، دکرولی[8] و بینه[9] نقش اصلی را ایفا کردند. بیشتر کمک‌کنندگان به رشته آموزش و پرورش کودکان استثنایی/ تربیت ویژه در آغاز به جز بینه پزشک بودند. دلیل توجه پزشکان و روان پزشکان به حوزه تربیت ویژه را می‌توان از دو منظر موردنظر قرار داد. نخست اینکه، حوزه تربیت ویژه در دنیا با کار روی افراد دارای نقص ذهنی یا عقب ماندگی ذهنی شروع شد و متخصصان تعلیم و تربیت مایل بودند که مسئولیت طراحی و تدوین برنامه‌های آموزشی این افراد را به پزشکان و روان شناسان واگذار نمایند، چرا که ناتوانی ذهنی را نقصی جسمی و روحی تلقی می‌کردند (کرک و جانسون،۱۳۸۲).

---

[1]. الگوها در یک تعریف کلی به قول کوهن نمونه‌های قابل قبول تمرین های علمی هستند که در خود، قانون، نظریه، کاربرد و ابزار را دارا می باشند (بابیچ، ۲۰۰۳).

۲. deficiency models

۳. "dis/de"

۴. deficiency, disability and defect

۵. Itard

۶. Seguin

۷. Montessori

۸. Decroly

۹. Binet

با رواج نظریه های شناختی- رفتاری که الگوی غالب روانشناسی کنونی را نیز تشکیل می‌دهند (گرینبرگ[۱]،۲۰۱۰ به نقل از فالتا[۲]، ۲۰۱۱، ۳۹) و بر اهمیت یادگیری، شرطی‌سازی و الگوبرداری در ایجاد معنا تاکید دارند (پیترسون[۳]،۱۹۹۹ به نقل از فالتا، ۲۰۱۱،۳۹) الگوهای طراحی برنامه‌های درسی رویه‌ای برای آموزش و پرورش افراد معلول به کار گرفته شد. در این مرحله، روان شناسی اغلب شامل روان شناسی سنتی با تاکید بر پژوهش تجربی و شرایط کنترل شده بود. در این رویکرد که در کارهای بینه نیز دیده می‌شود، فعالیت کودک یا بزرگسال به عنوان نوعی سازگاری در یک محیط ثابت فرض می‌شود. این رویکرد به تعریف‌های هنجاری[۴] از ناتوانی گرایش دارد و در آن ناتوانی برحسب هنجارهای رشد ادراکی و مهارت‌های سازشی تعریف می‌شد (مورس[۵]،۱۹۹۶به نقل از استنگویک، ۱۹۹۸، ۱۴۴-۱۴۳).

بررسی الگوهای فوق نشان می‌دهد که این الگوها بر فرضیه‌هایی مبتنی هستند که از پارادایم یکسانی حکایت دارند. این فرضیه‌ها عبارتند از:

۱) ناتوانی به عنوان یک پدیده عینی مورد توجه قرار می‌گیرد تا توضیحی درباره یک پدیده؛

۲) تمام این الگوها، علت و درمان را به طور مستقیم معطوف به فرد می‌کنند؛

۳) هر الگو تشخیص و عیب شناسی خاصی را پیشنهاد می‌کند که هدف آن مستندسازی نقص‌های مشخص است؛

۴) هر الگو سعی دارد تا یادگیری را به بخش‌های مختلف تقسیم کند؛

۵) روش‌های تدریسی که هر یک از این الگوها پیشنهاد می‌کنند بر این پیش فرض استوارند که آموزش، زمانی بیشترین اثرگذاری را دارد که سخت کنترل شده باشد و یادگیرنده به طور قابل ملاحظه‌ای در این پیش فرض، منفعل در نظر گرفته می‌شود؛

۶) نظام‌های تشخیص پیشنهادی در هر یک از این الگوها، ماهیت مداخله را نیز تعیین می‌کند؛

۷) آموزش در هر الگو بر محور کمبودها و نقصان‌های فرد انجام می‌شود؛

۸) تدریس و یادگیری در هر الگو فرایندی یک سویه تلقی می‌شود. معلم چیزی را که یاد داده می‌شود، می‌داند و دانش‌آموز آن را یاد می‌گیرد؛

---

۱. Greenberg

۲. Falletta

۳. Peterson

۴. normative definitions

۵. Morss

۹) هر الگو وضعیت‌های درست و غلط درباره تدریس و یادگیری را فرض می‌کند؛
۱۰) تقریباً هر الگویی هدف‌های مدرسه را بیشتر از هدف‌های زندگی ارتقا می‌دهد؛
۱۱) در هر یک از این الگوها از تجزیه کلیت دانش‌آموزان به بخش‌های مجزا حمایت می‌شود (پاپلین، ۱۹۸۸).

۳) مرحله بحران- انحلال پارادایم

چنانکه اشاره شد، پارادایم روان شناسی- پزشکی به عنوان پارادایم مسلط بر حوزه تربیت ویژه بر فرضیه‌هایی مبتنی است که بر نقص‌های درونی افراد تاکید دارد (کلارک و همکاران، ۱۹۹۵ ؛ به نقل از میچل، ۲۰۱۰). به طور تاریخی این پارادایم در تشخیص و درمان تربیتی دانش آموزان دارای ناتوانی، بیشتر گسترش یافته و مورد استفاده قرار گرفته است. همان طور که اکرمن و همکارانش[۱] (۲۰۰۲) خاطرنشان می‌سازند در الگوهای منبعث از این پارادایم، دانش‌آموزان تشخیص‌های پزشکی مبتنی بر آسیب‌های روان شناختی و یا فیزیکی دریافت می‌کنند و نقاط قوت و ضعف آنها در این حوزه‌ها برای تربیت و آموزش شناسایی می‌شود. با این کار دانش‌آموزان در گروه‌های مشابه و سطوح کارکردی یکسان جهت هدف‌های آموزشی طبقه بندی می‌شوند(نقل از میچل،۲۰۱۰). الگوهای این پارادایم، به دلایل چندی زیر سوال رفت. کریستن سن[۲] (۱۹۹۶) این دلایل را شامل این موارد می‌داند؛ نخست اینکه این پارادایم باعث می‌شود شکست دانش‌آموز به نقص یا بی‌کفایتی درون فردی او نسبت داده شود. بنابراین، بر نقشی که نظام‌های تربیتی تحمیلی و قید و بندهای اجتماعی پیرامون فرد در ایجاد شکست دانش‌آموز دارند، سرپوش گذاشته می‌شود. دوم اینکه، در این پارادایم، به اشتباه نوعی همگنی درون طبقه‌بندی‌های تشخیصی گوناگون پیشنهاد می‌شود و فرض می‌شود که در هر طبقه افراد همگن وجود دارند. سوم اینکه، بسیاری از دانش‌آموزانی که در تربیت ویژه جای می‌گیرند و ثبت نام می‌کنند، نشانه های آسیب شناسی مشخص ندارند. چهارم اینکه، همان طور که مطالعات نیز نشان می‌دهند، آموزش مبتنی بر طبقه‌بندی‌ها به طور عمده موثر نبوده و نیستند.

استنگویک (۱۹۹۸) پارادایم پزشکی– روان شناسی را پارادایم نظریه‌ای- انفرادی معرفی کرد و این پارادایم را به دلیل داشتن این پیش فرض عمده که دانش مبتنی بر چیزی است که فقط در پزشکی و

۱. Ackerman
۲. Christensen

زیست شناسی به دست آمده است، مورد انتقاد قرار داد. او اشاره می‌کند که در نظریه های مبتنی بر این پارادایم، با ناتوانی به عنوان یک طبقه‌بندی پزشکی رفتار می‌شود. نتیجه این رویکرد، پیدایش تعامل های ناکافی و نظام‌های ناقص اجتماعی برای افراد ناتوان است. این پارادایم به دلیل برخورد و جایگذاری افراد معلول به عنوان افراد قربانی نیز مورد انتقاد قرار گرفت. فارل(۲۰۰۹، ۸۷–۸۶) در نقدی به تمرکز بر الگوی پزشکی در تعلیم و تربیت ویژه بیان می دارد که «نگاه کلی به دیدگاه پزشکی این است که این دیدگاه یک نوع جهت‌گیری حرفه‌ای دارد و اغلب بر آسیب‌شناسی و نه هنجارشناسی، بر بیماری و نه تندرستی، بر ماهیت و علت های مشکل و نه تمامیت فردی که آن مشکل را دارد، بر اجرای نوعی آسیب‌شناسی خاص به شیوه‌ای متمرکز و نه بر اجتماع یا زیست بومی (شامل بیمار، خانواده اش، شرایط محیط اجتماعی و اقتصادی، ارزش‌ها و نگرش‌ها) که مشکل را احاطه کرده، تمرکز یافته است.» از نظر پاپلین(۱۹۸۸، ۱۹۸۵) پیش فرض‌های سازنده نظریه‌های مبتنی بر پارادایم روان شناسی–پزشکی در تربیت ویژه بیانگر شواهدی از «مغالطه کاهش گرایانه[1] یا تحویلی»[2] است. انگلس[3] (۱۹۸۱) این مغالطه را در موارد زیر چنین خلاصه کرده است؛ وجود این باور غلط که یک کل پیچیده چیزی جز اجزا و علت‌هایش نیست و یا این که یک کل پیچیده می‌تواند به تمامیت بر حسب توصیف بخش‌ها و علت‌هایش توضیح داده شود. خطای تشریح یک پدیده و توجه به این تشریح به عنوان یک واقعیت بیشتر از خود پدیده ای است که تشریح و توضیح داده شده است (لویس[4]، ۱۹۹۸، ۹۵). به زعم لویس(۱۹۹۸) تمامی رویکردهای موجود در الگوی روان شناسی و همچنین الگوی پزشکی و زیست شناسی، با وجود پیشرفت‌هایی که در طول پیدایش خود تاکنون داشته‌اند، نتوانستند خود را از دام سقوط به تقلیل‌گرایی نجات دهند. همه این نظریه‌ها و الگوهای برخاسته از آنها (پزشکی، روان شناسی، رفتاری) با توجه به برخورداری از فرضیه‌های مشابه در این زمینه با نظر به تفاوت در مفهوم‌ها، گزاره‌ها و سایر عناصر و مولفه‌ها، باعث پیدایش مغالطه تحویلی که ناشی از نفوذ اثبات‌گرایی در علوم تربیتی است، می‌شوند.

---

۱. Reductive fallacy

۲. «مغالطه عبارت است از خطا و آشفتگی در سبک استدلال که بر اساس این تعریف وقوع مغالطه‌ها را می‌توان در حوزه استنتاج در نظر گرفت. به این معنا که شخص با مقدمات و یا بدون مقدمات از راه‌های منطقی یا غیر از آن و به صورت معتبر و یا غیر معتبر بخواهد صدق و یا کذب گزاره‌ای را نتیجه بگیرد، به ویژه آن که بخواهد در مقام تفهیم یا تاثیرگذاری، مدعا یا محتوای گزاره‌ای را به افراد دیگر منتقل نماید. چنین نتیجه‌گیری یا گذر استنتاجی، چیزی است که متصف به مغالطه‌ای بودن می شود» (خندان، ۱۳۸۰، ۲۳)

۳. Angeles

۴. Lewis

۴) مرحله انقلاب-رقابت مکاتب فکری

طبق عقیده کوهن، با افزایش اختلاف‌ها و انحراف‌ها، جامعه بحرانی می‌شود و ناسازگاری جمعی با پارادایم حاکم، جامعه را وارد مرحله انقلاب می‌کند. در این مرحله با وقوع انقلاب، پارادایم‌ها تغییر می‌کنند و پارادایم جدید که سازگار با جامعه است، جایگزین پارادایم قبلی می‌شود. لویس در سال ۱۹۹۸ از تلاش‌هایی در جامعه علمی توسط برخی صاحب نظران تربیت ویژه از جمله هشوسیز و پاپلین در راستای نظریه‌پردازی بر حسب یک پارادایم جدید و کل نگر خبر داد. لویس خاستگاه پارادایم نو را در اندیشه‌های بعد از مدرنیسم ذکر می‌کند. او معتقد است به کار بردن «پست مدرنیسم» (به معنای یک کلمه خاص برای مشخص نمودن یک دیدگاه) نادرست است و ما باید درباره «پست مدرنیسم» (یک کلمه مرکب که دوره موقتی و گذرای بعد از مدرنیسم را مشخص می‌کند) گفت و گو کنیم. جایگزین‌های مدرنیسم ممکن است غیر مدرن باشند تا پست مدرن. لویس عقیده دارد پارادایم جدید و نوظهور کل نگر، اندیشه‌ای خارج از فضای اندیشه‌های مدرنیسم است. در اندیشه‌های بعد از مدرنیسم، توجه به تفاوت‌ها به گونه‌ای نو مطرح می‌شود و ناتوانی/ معلولیت‌ها جلوه‌ای دیگر می‌یابند. به نحوی که بررسی تفاوت‌ها و نظام‌های تفاوت به عنوان یک هدف تربیتی در کنار هدف‌های تربیتی قرار می‌گیرند. چنانکه لیوتار یکی از اندیشمندان صاحب نظر پست مدرنیسم، مدرسه آرمانی اش را مدرسه‌ای می‌داند که افراد در آن تفاوت‌هایی که فردیت آن‌ها را می‌سازد، شکوفا کنند؛ یعنی حضور در جمع دیگران، به فرد بودن آنها لطمه‌ای نزند، چون لیوتار نمی‌خواهد دگرسانی‌ها و تفاوت‌ها از میان برود- که به نظر او در جامعه از میان خواهد رفت- پس اجتماع‌های کوچکتر، یا روایت‌های متفاوت را جایگزین جامعه و فرا روایت آن می‌سازد.

در پارادایم جدید، ناتوانی به عنوان سازه‌ای اجتماعی مورد توجه قرار می‌گیرد. مشکلات شخص به عنوان سازه‌های اجتماعی که وابسته به پویایی‌های تعامل اجتماعی هستند، نگریسته می‌شوند. تأثیر بدکاری/ معلولیت فرد انکار نمی‌شود، اما بر پیامدهای ذهنی این بدکاری‌ها/ معلولیت در یک چشم انداز اجتماعی تمرکز می‌شود. برخی از این پیامدها ممکن است کیفیت زندگی افراد را تحت تأثیر قرار دهند. به طور مثال، جداسازی، محرومیت، تضعیف و واپس زنی این افراد یا بدکاری‌ها ممکن است به طور مستقیم با فرایندهای روان شناختی و اجتماعی بر حسب نوع اسناد دهی، ناهنجاری یا برچسب زنی و نقش‌های اجتماعی مرتبط باشد (استنگویک،۱۹۹۸، ۱۴۷).

نظریه های این دسته مبتنی بر پذیرش تغییر، بی ثباتی، سیال بودن و پیش بینی ناپذیری در نظام‌های پویا و پیچیده است. یک نظریه تربیت ویژه باید بر عدم قطعیت بنا شود، چرا که ساختارهای اجتماعی(بیلیس[1]، ۱۹۹۸) در صورت لزوم پیچیده و قطعیت ناپذیرند. تربیت ویژه به عنوان حوزه ای تاریخی و موقعیت وابسته، دارای پیچیدگی‌های زیادی در ساختار و عمل است (کلارک، دایسون و میلوارد، ۱۹۹۸،۱۷۲). پارادایم نوظهور با پیش فرض‌های پارادایم پیچیدگی که پیش فرض‌های فلسفی متفاوتی نسبت به پارادایم نیوتنی تقلیل گرایانه دارد، هم‌خوانی دارد. پارادایم پیچیدگی بر پیش‌فرض‌هایی نظیر کلیت باوری، علیت متقابل، واقعیت ذهنی، عدم قطعیت و رابطه به عنوان واحد تحلیل است در حالی که پارادایم نیوتنی بر پیش فرض‌هایی نظیر تحویل گرایی، جزئی نگری، علیت خطی، واقعیت عینی، قطعیت پذیری، موجودیت به عنوان واحد تحلیل استوار است (دانایی فرد، ۱۳۸۵). ورای نگاه آسیب شناسی الگوی روان شناسی-پزشکی، در پارادایم رقیب ناتوانی به عنوان سازه‌ای اجتماعی در نظر گرفته می‌شود، زیرا نگاه تک بعدی و آسیب شناسی فردی به ناتوانی باعث می‌شود تا نقش نیروهای بزرگ‌تر سیاسی، اقتصادی و فرهنگی مورد غفلت قرار گیرد (ویر[2]، ۲۰۰۱، ۱۰۷). پذیرفتن پارادایم نوین اجتماعی از ناتوانی باعث می‌شود که افراد دارای معلولیت به عنوان یک گروه اقلیّت نگریسته شوند که در معرض انواع پیش داوری‌ها و ستم‌ها قرار می‌گیرند. مدل اجتماعی، مسئله ناتوانی را بیش از آنکه مسئله‌ای در رابطه با سلامت ذهنی یا پزشکی بداند، مسئله‌ای مرتبط با سیاست و سیاست‌گذاری می‌داند. این تغییر از این نظر مهم است که مدل پزشکی و مداخله‌ها و درمان‌های مربوط به آن از سوی حرفه‌ای‌های تربیت ویژه منجر به غفلت از راه حل‌های اجتماعی و سیاسی، باز طراحی‌های فناورانه و معماری می‌شود (پوتک[3]، ۲۰۰۱، ۱۶۲).

چشم انداز آینده در حوزه تربیت ویژه و نتیجه گیری

در تربیت ویژه به عنوان حوزه‌ای که از عمر پیدایش آن تقریباً دویست بیش‌تر نمی‌گذرد، پارادایم کاهش‌گرایانه/تحویلی که جنبه مدرنیسمی/ اثبات‌گرایی داشته تاکنون حاکم بوده است. الگوهای پدید آمده تحت این پارادایم- الگوی پزشکی- زیست شناختی و الگوی روان شناختی- رفتاری- و نظریه‌های برآمده از آن، با وجود تفاوت در نوع مفهوم‌ها و گزاره‌ها و موضع نسبت به ناتوانی، شباهت‌ها و

---

۱. Bayliss

۲. Ware

۳. Potok

جهت‌گیری‌های یکسانی دارند که زمینه نقد منتقدان را فراهم کرده است. برخی منتقدان بر این باورند که پارادایم حاکم به پرتگاه مغالطه تحویلی افتاده و در چنین شرایطی صاحب نظرانی چون لویس، هشوسیز، پاپلین و استنگویک از ظهور پارادایمی جدید در حوزه تربیت ویژه سخن گفته‌اند که قصد دارد پدیده ناتوانی را در کلیت آن مورد توجه قرار دهد و عدم قطعیّت، پیچیدگی و سیال بودن را جایگزین قطعیّت، ساده انگاری و ایستایی کند.

با ورود نظریه‌های جدید درباره آزمون‌های هوش و توان آنها در جداسازی افراد کم هوش از باهوش، طرح نظریه هوش موفق استرنبرگ[1] و تأثیر آن بر روان شناسی تربیتی، طرح ورود دانش‌آموزان ناتوان/معلول به آموزش عالی و گسترش روز افزون این امر در جوامع مختلف و حتی تحصیل افراد کم توان ذهنی در دوره‌های آموزش عالی، رشد فناوری‌های نو و نفوذ و تأثیر آن در کاهش اثرات معلولیت/ناتوانی شواهدی به دست است که علم هنجار موجود در تربیت ویژه را با چالش‌هایی نو مواجه کرده است. حدود نیم قرن بیش، صاحب نظران زیادی مدعی بودند که تفاوت‌های موجود در نمره های هوشبهر تا اندازه زیادی حاصل ژنتیک بوده و به همین دلیل ثابت و نشان دهنده توانایی فرد هستند. دیدگاه‌های اولیه درباره هوش تک بعدی بودند و هوشمندی را با داشتن نمره های هوشی بالا برابر می‌دانستند. در مقابل، رویکرد جدید به هوش، چندبعدی است. رویکردهای جدید قابلیت‌های شناختی پیچیده‌تری را دربر می‌گیرند و شامل مولفه‌های چندگانه‌ای می‌شوند که به طور حتم در آزمون‌های استاندارد شده قابل سنجش نیستند.

نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر(۱۹۸۳) و نظریه هوش سه گانه استرنبرگ(۱۹۸۶) از جمله نظریه‌هایی هستند که دامنه متفاوتی از قابلیت‌های بشر و تأثیر بافت را بر گستره زندگی فرد در نظر می‌گیرند. این گونه بحث‌ها باعث شده تا برخی صاحب نظران حوزه آموزش و پرورش ویژه مانند لورمن، دپلر و هاروی (۱۳۹۱، ۵۱) حیطه آموزش و پرورش ویژه را در حال تغییر توصیف کنند. به زعم این نویسندگان تصور ما از هوش تغییر کرده است و به دنبال آن، مواجهه ما با ناتوانی/ معلولیت از برچسب‌گذاری و جداسازی آموزشی تا رویکرد پاسخگو بودن بیشتر به دانش‌آموزان در بافت اجتماعی مدارس در نوسان است. چالش پیش رو، پاسخ مثبت به عملکرد همه دانش‌آموزان در بافتی است که در آن تفاوت‌ها با ارزش تلقی می‌شوند. کافمن[2](۲۰۱۰) نیز در مقاله‌ای با عنوان «*تربیت ویژه امروز و پیام‌هایش*

[1]. Sternberg

[2]. Kauffman

برای فردا»[1] ده ویژگی برای آموزش و پرورش ویژه معاصر نام می برد و معتقد است که این ویژگی‌ها اهمیت و ضرورت ایجاد تغییر در آموزش و پرورش ویژه را نشان می‌دهد. به زعم کافمن ده ویژگی آموزش و پرورش ویژه امروز عبارتند از: غفلت از تاریخ؛ شرمندگی به خاطر وضع موجود؛ توجه به تصویر (بازماندگی از اصل)؛ از دست دادن جایگاه خود؛ داشتن انتظارات غیرواقعی؛ نداشتن آمادگی برای تمرکز بر آموزش و یادگیری؛ ناآگاهی از رانش سیاسی- اجتماعی؛ مسخ شدگی توسط الهام‌های پست مدرنیسم و ساختارزدایی؛ هدفی آسان برای کلاه‌برداران حرفه ای و نداشتن انعطاف لازم برای پیش بینی تحول ها.

با توجه به آنچه در این مقاله مطرح شد، پیشنهاد می‌شود صاحب‌نظران، پژوهشگران و دست‌اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت ویژه و آموزش و پرورش استثنایی کشور با ردیابی دقیق تغییرات صورت گرفته در این حوزه سعی کنند از نگاه سنتی و تقلیلی به ناتوانی در مطالعات، تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری‌ها اجتناب نمایند، چرا که در حال حاضر آموزش و پرورش استثنایی کشور به مفهوم کودک و نوجوان استثنایی، یک نگاه سنتی و کاستن‌گرا دارد و چندان توجهی به موارد اشاره شده در بالا ندارد. «این نگرش سنتی و کاستن گرایی را وقتی می‌توان تغییر داد که شأن و ارزش انسانی کودکان و نوجوانان در مفهوم رهایی بخشی آن و متناسب با فلسفه زندگی و فلسفه علوم انسانی متناسب با عصر حاضر مورد نظر قرار گیرد.» (لطف‌آبادی، ۱۳۹۱، ۴۸). از طرفی به دست‌اندرکاران و کارشناسان نظام برنامه‌ریزی درسی کشور پیشنهاد می‌شود تا با الهام گرفتن از تغییرات پارادایمی کلان حاکم بر جامعه علمی در حوزه تعلیم و تربیت ویژه و آشنایی با جهت گیری‌های بنیادین نظری آن، برنامه‌ریزی درسی در حوزه تعلیم و تربیت ویژه را مورد توجه دقیق قرار دهند.

---

۱. *Commentary: Today's Special Education and Its Messages for Tomorrow*

منابع

جانسون، فیل؛ دوبرلی، ژوان(۱۳۹۱). *فهم مبانی فلسفی پژوهش‌های مدیریت*. ترجمه حسن دانایی فرد، علی نوری و سید حسین کاظمی، تهران:کتاب مهربان نشر.

خندان، علی اصغر(۱۳۸۸). *مغالطات*.قم: بوستان کتاب، چاپ چهارم.

ریگین، چارلز(۱۳۸۸).روش تطبیقی: فراسوی راهبردهای کمی و کیفی. ترجمه محمد فاضلی. تهران:آگاه.

دانایی فرد، حسن(۱۳۸۵). کنکاشی در مبانی فلسفی تئوری پیچیدگی: آیا علم پیچیدگی صبغه پست مدرنیست دارد؟. *ویژه نامه مدیریت*، شماره ۴۶ ، ۱۷۱-۲۱۰

ضرغامی، سعید(۱۳۹۰). فلسفه پژوهش تربیتی: بررسی بنیادهای فلسفی رویکردهای تبیین، فهم و انتقاد و تحلیل نقش و جایگاه هر یک در پژوهش تربیتی، *مبانی تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد*، ۱(۱)،۷۵-۹۸.

کرک، ساموئل؛ جانسون، ارویل(۱۳۸۲). *آموزش و پرورش کودکان عقب مانده ذهنی*(چاپ ششم). ترجمه مجید مهدی زاده، مشهد: به نشر.

کاکاوند، علیرضا (۱۳۸۵). *روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی*. تهران: روان.

کوهن، توماس(۱۳۸۳). *ساختار انقلاب‌های علمی*. ترجمه عباس طاهری. تهران: نشر قصه.

لطف‌آبادی، حسین(۱۳۹۱). روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان استثنایی: رویکرد فراگیر و رهایی بخش، *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، دوره دوم، سال دوازدهم، شماره ۳، پیاپی ۱۱۱،صص ۳۹-۵۰.

لورمن، تیم؛ دپلر، جوان و هاروی، دیوید(۱۳۹۱). *آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی های گوناگون*. ترجمه احمد به پژوه و عباسعلی خانزاده، تهران: دانشگاه تهران.

Babich, B (2003). From fleck Denkstill to kuhen paradigm: Conceptual schemes and incommensurability, *International Studies in the Philosophy of Science*, 17(1).

Bayliss, P. (1998). Models of complexity: theory-driven intervention practices, In C. Clark et al. (Eds) *Theorising Special Education*. London: Routledge.

Bernstein, R. J. (1983). *Beyond objectivity control and relativity: science, Hermeneutics and praxis.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Booth, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue*?* In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Theorizing special education.* London: Routledge.

Capra, F. (1982). *The Turning Point*.New York: Simon & Schuster.

Christensen, C. (1996). Disabled, handicapped or disordered: What's in a name? In C. Christensen and F. Rizvi (Eds.). *Disability and the dilemmas of education.* English, Article, Book chapter edition.

Clark, C. Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising special education*. New York. Routledge.

Falletta, L. M. (2011). *It's not just pure science: Federal funding of children's mental health research through the request for applications (RFA) process.* A dissertation submitted to Case Western Reservr University in partial fulfillment of the requirement for the degree of doctoral of Philosophy.

Farrel, M. (2009). *Foundations of special education*. London: Wiey-Blackwell.

Hatch, M.J. and Schultz, M.S. (1995) Reconstructing organizational culture. *Studies in Cultures, Organizations and Societies*, 1:1-8.

Heshusius, L. (1989). The Newtonian mechanistic paradigm, special education and contours of alternatives. *Journal of learning Disabilities*, 22(7): 403-15.

Heshusius, L. (1995). *Holism and special education: There is no substitute for real life purposes and processes*, in T. Skrtic (Ed.), Disability and Democracy, New York: Teachers College Press.

Kauffman, J. M. (1999). Commentary: Today's Special Education and Its Message for Tomorrow. *The Journal of Special Education*, 32:244–254.

Kirk, S. and Johnson, A. (1996). *Educating exceptional children*. Eighth Edition, New York: Houghton Mifflin Company.

Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Lano, R. (1986). *The study and development of teaching: With implications for the advancement of Special Education. Remedial and Special Education journal*, 7 (5) : 50-61.

Lewis, J. (1998). Embracing the holistic/constructivist paradigm and sidestepping the post-moder challenge. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Theorizing Special Education*. London: Routledge.90-105.

Mitchell, D. (2010). *Education that fits: review of international trends in the education of students with special educational needs*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Poplin, M.(1988). *Holistic/constructivist principles of the teaching/learning process.Implications for the field of learning disabilities*, *Journal of Learning Disabilities*, 21(7).401-16.

Potok, A, (2001). *A matter of dignity: Changing the world of the disabled*. New York: Bantam Books.

Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1).33-47.

Skrtic, T.M. (1995). *Disability and Democracy: Reconstructing (special) Education for Post modernity*. New York: Teachers College Press.

Stangvik, G. (1998). *Conflicting perspectives on learning disabilities*. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds). Theorizing special education. London: Routledge.137-55.

Ware, L. (2001). Writing, identity and the other. *Dare we do disability studies? Journal of Teacher Education*, 52(2), 107-123.